

Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital

Sara OSUNA-ACEDO
Divina FRAU-MEIGS
Carmen MARTA-LAZO

Datos de contacto:

Sara Osuna-Acedo
Universidad Nacional de Educación
a Distancia (España). Facultad
de Educación, c/ Juan del Rosal,
14, E-28040 Madrid.
Correo electrónico:
sosuna@edu.uned.es

Divina Frau-Meigs
Université de la Sorbonne Nouvelle
Paris 3 (France). Département
d'Monde Anglophone.
Correo electrónico:
Divina.frau-meigs@univ-paris3.fr

Carmen Marta-Lazo.
Universidad de Zaragoza (España).
Facultad de Filosofía y Letras.
Departamento de Lingüística
General e Hispánica. Campus
de San Francisco, c/ Pedro
Cerbuna, 12, E- 50009 Zaragoza.
Correo electrónico:
cmarta@unizar.es

Recibido: 18/10/2017
Aceptado: 12/02/2018

RESUMEN

Los condicionantes a los que se ven sometidos los educadores en el aula para llevar a cabo la educación mediática que requiere la sociedad digital se tienen que desarrollar claramente para la formación docente. Esta educación mediática se sitúa más allá de lo que supone la alfabetización digital. Con ella, la ciudadanía podrá adquirir las competencias digitales que le capaciten para analizar y crear documentos mediáticos. Además también podrá apropiarse de una actitud crítica y responsable para sus actuaciones diarias en un proceso participativo, a través del denominado «Factor Relacional» con los demás, para dejar su huella cultural y creativa. Asimismo, este artículo plantea y fundamenta argumentos para que comunicadores y educadores trabajen juntos y coordinados bajo el paraguas de la Educomunicación en el ámbito internacional de Educación Mediática e Informacional.

PALABRAS CLAVE: Educomunicación, Educación mediática, Alfabetización digital, Cultura de la participación, TRIC.

Media Education and Teacher Training. Educommunication beyond Media Literacy

ABSTRACT

The determining conditions that educators have to address in the classroom to carry out the media education required by the digital society need to be clearly developed and implemented in teacher training. This media education is broader than digital literacy. Endowed with such education, citizens will be able to acquire the digital competences that enable them to analyze and create media documents. Additionally, they will also develop a critical and responsible

attitude for their daily actions in a participatory process, through the «relational factor», to leave their cultural and creative footprint. Consequently, this paper argues that communicators and educators should work together and in coordination under the umbrella of educommunication, which is itself part of the international context of media and information literacy.

KEYWORDS: Educommunication, Media education, Digital literacy, Participatory culture, ICTR.

1. Introducción

La educación mediática es cada vez más importante en el proceso de formación y reciclaje de los docentes. A pesar de la demanda de los estudiantes y de muchos expertos en la temática, la educación mediática siempre ha permanecido vulnerable a las reducciones de las políticas educativas. A menudo, sus defensores han argumentado que debería integrarse junto con las demás materias del currículum. Hay varias razones de peso para considerar este argumento: en primer lugar, por el hecho de que todos los profesores ya utilizan las tecnologías digitales en sus aulas de una forma u otra y, en segundo lugar, debido a que si nos preocupa la necesidad de alentar a los estudiantes a ser «críticos» con los productos mediáticos, estos deberían integrarse dentro del aula. Este argumento también puede ser aplicado a la utilización de la *producción de medios sociales de comunicación* en las escuelas, incluyendo dentro de los mismos a las redes sociales (Pérez Alcalá, Ortiz Ortiz y Flores Briseño, 2015).

Las percepciones de los estudiantes del siglo XXI se derivan principalmente de su participación en los medios sociales, por lo que la educación mediática no es ninguna cuestión irrelevante en las escuelas. Los medios construyen una representación determinada del mundo que no es un reflejo neutral y, por tanto, influyen en gran medida en los procesos mediante los cuales la ciudadanía construirá su conocimiento.

Por todas estas razones, la educación mediática desempeña un papel importante e imprescindible en el currículum escolar (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, y Cheung, 2011; Pérez Ortega, 2016). Sin embargo, existe el peligro de que esto pueda reducir la educación mediática a una mera función de «servicio», donde uno de los problemas obvios es su reducción a una forma de capacitación técnica e instrumentalista en la que su dimensión «crítica» se pierda. Para Aparici, la filosofía y práctica en la que se fundamenta la Educomunicación son el diálogo y la participación, «que no requiere solo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones» (Aparici, 2010: 12).

La enseñanza *sobre* los medios sociales de comunicación no debe confundirse con la enseñanza *a través de* dichos medios, aunque esta confusión puede darse a menudo.

2. Cultura de la Participación y Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC)

La Cultura de la Participación es una característica muy importante de la ciudadanía actual, porque es la participación quien mejor define la idiosincrasia de una generación que, de forma altruista, colabora con las demás, siendo capaz de actuar crítica y responsablemente en la comunidad de consenso de la que forma parte (Aparici y Osuna-Acedo, 2013). Además de ser una forma de identidad, la participación se ha convertido en un derecho de la ciudadanía, que ejerce en sus actuaciones cotidianas. Jenkins (2008) se refiere a la participación también para diferenciar entre la actitud cambiante de la ciudadanía «pasiva», como audiencia de los medios de comunicación de masas, y la de los usuarios activos de los medios sociales de comunicación, en los que el «Factor Relacional» supone la pieza angular de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación, bautizadas con las siglas TRIC, que superan «el mero determinismo tecnológico, el término ‘relación’ imbrica todo el potencial de la multialfabetización que se produce en las interacciones en el plano creativo y en la dimensión receptiva de cada uno de los coautores o mediadores» (Gabelas Barroso, Marta Lazo y Aranda, 2012). Este concepto contiene otro enfoque de la educación y de la comunicación, basado en las relaciones sociales, cognitivas y emocionales (Marta-Lazo y Gabelas, 2016: 26; Frau-Meigs, 2011).

De este modo, «El Factor R-elacional es el eje que conecta los usos, consumos e interacciones de los participantes en la sociedad red, y de la competencia digital de los EMIREC dependerá que funcionemos de una manera responsable, ética y solidaria» (Marta-Lazo y Gabelas, 2016:120).

Respecto a los cambios más significativos que promueven la Cultura de la Participación, en general, y las TRIC, en particular, Frau-Meigs (2007) destaca los siguientes:

- *Desarrollos tecnológicos.* Con el advenimiento de las tecnologías digitales, ha habido una proliferación masiva de múltiples pantallas (Buckingham, 2011; Park, 2017) que nos acompañan allá donde vayamos. Estos cambios no solo afectan al consumo de los medios, sino también a los hábitos socioculturales de la generación actual. Por otra parte, la reducción de los costes de la tecnología ha creado nuevas oportunidades para que las personas puedan convertirse en productores de medios por derecho propio. Con Internet, ahora es mucho más fácil crear y distribuir creaciones mediáticas propias.

- *La evolución económica.* Los medios de comunicación han estado íntimamente atrapados en la amplia comercialización de la cultura. En muchos países, las instituciones públicas han perdido terreno en los medios comerciales. Las formas de publicidad, promoción y patrocinio han permeado a la esfera pública en busca de nuevos mercados. Ámbitos como la política, el deporte, la salud y, de hecho, la propia educación, están cada vez más «invadidos» por las fuerzas comerciales. Los gobiernos parecen cada vez más impotentes frente a estas fuerzas para la regulación de los medios sociales de comunicación.
- *La evolución social.* El mundo contemporáneo se ha caracterizado por una creciente sensación de fragmentación e individualización. Los lazos sociales tradicionales como los de la familia y la comunidad ya no dominan. En este contexto, la identidad se empieza a considerar como un asunto de elección individual, en lugar de origen o destino. Los medios de comunicación se ven a menudo como una fuente primaria de estas nuevas e individuales formas de identidad y estilo de vida. En este proceso, las personas también se han vuelto más autónomas en sus usos e interpretaciones de los bienes culturales.
- *La globalización.* El equilibrio entre lo global y lo local está cambiando de forma compleja y desigual, tanto en lo cultural como en lo económico. Las corporaciones de los medios siguen dominando el mercado global y las grandes marcas siguen imponiendo una «cultura común», particularmente entre los jóvenes (Frau-Meigs, 2011). Al mismo tiempo, las tecnologías digitales también permiten más la descentralización, las comunicaciones y la creación de «comunidades» que trascienden las fronteras nacionales a través de Internet. Mientras tanto, la brecha entre ricos y pobres, tanto dentro de las naciones como fuera de ellas, parece estar aumentando y esto también se manifiesta en términos de acceso a la información y a las tecnologías digitales (Buckingham, 2005; Buckingham, 2011). La capacidad de participar en los medios sociales de comunicación y, por lo tanto, quizá de creación de la identidad y el estilo de vida individual, no están libremente disponibles para todos.

Los desarrollos tecnológicos son decididamente un arma de doble filo. Se crean nuevas desigualdades, incluso mientras que se produce un proceso de abolición de las antiguas tecnologías. De cualquier manera, la evolución tecnológica hace que la naturaleza de la ciudadanía contemporánea sea mucho más compleja y ambigua.

Los medios sociales de comunicación están centralmente implicados en todos estos procesos y esto tiene consecuencias particulares para la ciudadanía joven, que dispone de «ciertas destrezas tecnológicas asociadas a las redes sociales, el software y los videojuegos, que no han aprendido en el aula, sino en su ocio digital, con los amigos y compañeros» (Marta-Lazo & Gabelas, 2016: 25). Para las industrias de los medios, esta población sigue siendo la principal consumidora, cuyos gustos y preferencias se estudian constantemente para establecer la tendencia de los consumidores (García-Ruiz, Ramírez y Rodríguez, 2014), en general.

Tanto en la investigación como en el debate público, la infancia y la juventud se presentan más vulnerables a la influencia mediática, poseyendo, sin embargo, una confianza y experiencia en sus relaciones con los medios que no están disponibles para la mayoría de los adultos. Se definen como inocentes en necesidad de protección, por un lado, y como una generación de «sabios digitales», por otro. Pero cualquiera que sea el posicionamiento que adoptemos, el hecho sigue siendo que los adultos son cada vez menos capaces de controlar el uso que hacen de los medios.

Los adelantos tecnológicos y estructurales presentan importantes nuevos peligros y oportunidades. Los medios digitales y, particularmente Internet, aumentan significativamente las posibilidades de participación activa, pero también crean un entorno de opciones desconcertantes desde el que pueden ser vistos como inofensivos. Mientras tanto, para quienes todavía no tienen acceso a estas oportunidades, existe el peligro creciente de exclusión y privación de derechos.

En esta nueva situación, el caso de la educación relativa a los medios sociales de comunicación se vuelve cada vez más urgente. Por una parte, debemos permitir a la ciudadanía más joven hacer frente a los desafíos que plantea el nuevo entorno mediático y, por otra, necesitamos construir y ampliar los nuevos estilos de aprendizaje, cada vez más colaborativos (Ramírez-Correa y Fuentes-Vega, 2015), y las nuevas formas de expresión cultural que los medios modernos ponen a nuestra disposición para que consigan su actitud crítica.

3. Educación Mediática más allá de la alfabetización digital

El advenimiento de los medios digitales ofrece un complejo conjunto de problemas y oportunidades para la educación. Los docentes están obligados a responder de manera pragmática a estos acontecimientos teniendo en cuenta la función de Internet y de la convergencia entre los «antiguos» y los «nuevos medios» (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015). En muchos países, existe en la actualidad una inversión masiva en el suministro de las tecnologías digitales en las escuelas, que puede presentar oportunidades significativas que sería erróneo ignorar. Pero especialmente necesitamos reflexionar sobre cómo se va a llevar a cabo la educación en valores y la actitud crítica de los estudiantes (Alvarado, 2012) a través del uso de esos medios.

Los medios sociales de comunicación no son una ventana transparente del mundo, sino que son un canal desde el que se transmiten de forma indirecta imágenes y representaciones del mundo. Por ello, es muy importante que toda la comunidad educativa sea consciente de que los medios proporcionan versiones selectivas del mundo, en lugar de un acceso directo a él.

Muchas personas se refieren a la educación mediática como otra forma de alfabetización. Sostienen que, en el mundo moderno, la alfabetización digital es tan importante para la ciudadanía de la era actual, como lo era la alfabetización lingüística en la modernidad (Aparici y Osuna-Acedo, 2010).

Teniendo en cuenta que la alfabetización implica necesariamente «lectura» y «escritura» (Marsh y Elaine, 2000; Molina Ríos y Romero Chala, 2012), en los medios sociales de comunicación debemos dar un paso más y considerar que la educación mediática abarca más allá de la mera alfabetización digital. El objetivo final es desarrollar en las personas una comprensión crítica y activa del mundo a través de aptitudes creativas y actitudes participativas (Alvarado, 2012) en la cultura de su época. Esto implica instar a la ciudadanía a adquirir las competencias digitales (Ferrés y Piscitelli, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012; Pérez y Delgado, 2012; Pérez Ortega, 2016) necesarias para interpretar y hacer juicios informados como consumidores de medios, pero también convertirse en productores de medios, por propio derecho. Para Aparici y Osuna-Acedo (2010), las competencias mínimas que hay que desarrollar para una correcta educación mediática son, entre otras: analizar y conformar un sentido a la información, realizar búsqueda de información con criterio definido, comprender las implicaciones culturales y sociales de la convergencia tecnológica, comprender y analizar el sentido de la participación en el ciberespacio, detectar la fiabilidad y calidad de la información cibernética, reconocer quiénes están representados y quiénes no en la información y reconocer el modelo comunicativo y pedagógico de los entornos virtuales.

Como apuntan Marta-Lazo & Gabelas (2012: 146-149), desde la «intemtodología» que conlleva el «Factor Relacional» aplicada a aula, con un enfoque holístico, se propone la convergencia de diferentes métodos de aprendizaje con el propósito de llegar al aprendizaje para la vida, que llegarán a potenciar tres dimensiones competenciales: la instrumental o tecnocompetencia; la cognitiva para la dosificación y filtro de la información; y la actitudinal, desarrollando respeto y empatía hacia otros interactuantes.

3.1. De la protección a la participación en las aulas

Como cualquier otro campo, la educación mediática se ha caracterizado por un debate sobre sus objetivos fundamentales y metodologías. Pocos docentes están entrenados inicialmente para llevar al aula la educación mediática y, por lo tanto, los enfoques y las motivaciones que adoptan son muy diversos. Para algunos, la educación mediática representa una solución a un problema, siendo necesario contrarrestar la evolución de la sociedad, que degrada a la ciudadanía. Para otros, es vista como una forma de «empoderamiento», una manera de ayudar a la ciudadanía a tomar el control hacia la producción de medios (Ferrés y Piscitelli, 2012) y para aprovechar al máximo las oportunidades que se le ofrece.

La educación mediática, a veces, sirve como centro de toda una serie de temores, preocupaciones y aspiraciones, algunos de los cuales pueden resultar directamente incompatibles.

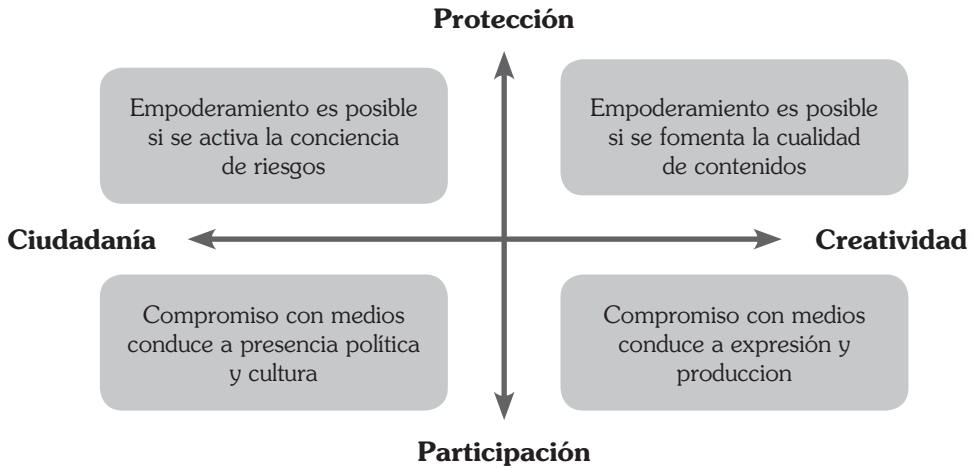
Históricamente, la educación relativa a los medios de comunicación ha comenzado como una acción defensiva, siendo su objetivo *proteger a* la infancia contra sus peligros. El énfasis aquí está en exponer los mensajes falsos y contravalores de los medios y, por lo tanto, animar a los estudiantes a rechazarlos o moverse más allá de ellos. Tal como está evolucionando, la educación mediática tiende a avanzar hacia un enfoque más poderoso. El objetivo es *preparar a las personas* a comprender y a participar activamente en la cultura mediática que les rodea. Se hace hincapié en la comprensión y el análisis crítico y, cada vez más, en la producción de medios por parte de los propios estudiantes, dándoles voz (Pinto y Sarmiento, 1997; Ferrés y Piscitelli, 2012).

Según Frau-Meigs (2007), si nos centramos en el enfoque proteccionista, se pretende formar a estudiantes que atiendan a los peligros de los medios, que son definidos de diferentes formas, en diferentes momentos y en diferentes contextos. Frau-Meigs ha estudiado que en algunos países la preocupación es por los peligros de carácter *cultural*. Vieron los medios de comunicación como una forma de «baja cultura» que no permitiría que los estudiantes apreciaran los valores y virtudes de la «alta cultura». En otros, la preocupación fundamental parece ser de tipo *moral*. Así, los medios son vistos para enseñar los valores y comportamientos que se consideran inadecuados o perjudiciales, por ejemplo, para saber qué hacer con el sexo y la violencia. Por último, y en particular en las formas de educación relativa a los medios que se desarrollaron en los años setenta, se puede detectar una *preocupación política*, acusando a los medios de ser responsables de la promoción de falsas creencias políticas o ideologías. En cada caso, la educación mediática es considerada como un medio para contrarrestar la aparente fascinación y el placer de uso de los medios. De todo ello se deduce que, bajo esta perspectiva, la educación mediática debería conducir a los estudiantes a un agrado por la alta cultura, a ser moralmente más sanos y, en tercer lugar, a tener formas de comportamiento y creencias políticamente correctas.

Asimismo, con la aparición de Internet se ha experimentado un resurgimiento de muchos de estos argumentos proteccionistas para la educación mediática. Se ve Internet como el medio que permite el acceso a material perjudicial o que les hace víctimas de explotación comercial y, por consiguiente, la educación mediática debe actuar como una especie de inoculación, un medio de prevención de la contaminación para mantener a los estudiantes lejos de este entorno.

Si bien estas opiniones proteccionistas de educación mediática existen, también es verdad que ha habido una evolución gradual en muchos países hacia un en-

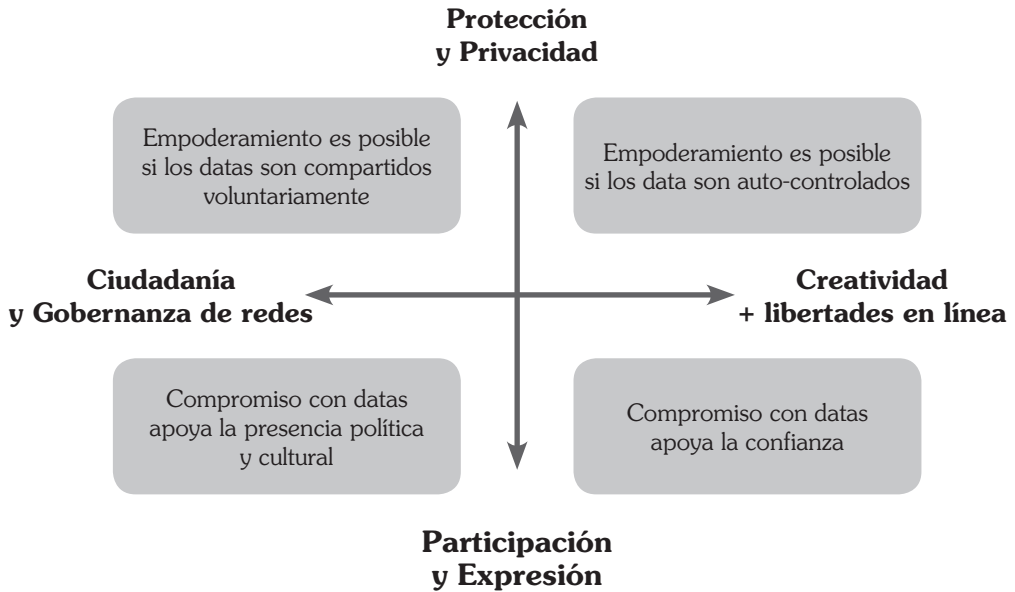
foque menos defensivo. En general, los países con más madurez y reflexión en educación mediática, es decir aquellos que tienen una trayectoria más larga y consistente en esta área, han avanzado mucho más allá del proteccionismo. Desde esta nueva perspectiva, la educación mediática ya no debe ser vista como una forma de protección, sino como una forma de *participación*. Su objetivo no es solo proteger a los más jóvenes de la influencia de los medios como lo indica su epistemología (Frau-Meigs, 2017).



Epistemología de la educación mediática e informacional (Frau-Meigs, 2011)

También su objetivo es desarrollar la comprensión de su participación en la cultura mediática que les rodea. Desde esta perspectiva, se plantean todas las cuestiones culturales, morales y políticas, pero se hace de una manera que aliente un activo compromiso crítico por parte de los estudiantes. Por ejemplo, a través de la propia investigación-acción podrán identificar a las empresas dueñas de sus revistas favoritas o descubrir cómo se crea una «identidad de marca» en términos de edad o clase social. Reflexionar sistemáticamente sobre este tipo de cuestiones puede ayudarles a desarrollar en primera persona una mayor comprensión de cómo funcionan las industrias culturales de medios.

A esta comprensión se añade la cuestión de los datos, que también modifican la relación a los medios, especialmente vía los medios sociales. Todas las preguntas que se hacen sobre *fakenews*, teoría del complot, burbuja de filtros (*filter bubble*) y más están dando una dimensión aumentada a la educación mediática en su relación a democracia y ciudadanía.



Epistemología de educación mediática aumentada por los datos

3.2. Representación de la realidad de los medios

La noción de «representación» es uno de los principios fundadores de la educación mediática. Los medios sociales de comunicación no nos ofrecen una «ventana transparente del mundo», sino una *versión* mediada y sesgada del mismo. Las representaciones en los medios, por lo tanto, inevitablemente nos invitan a ver el mundo desde algunos aspectos y enfoques y no desde otros. Sin embargo, esto no implica que estén engañando necesariamente al público y, de hecho, en los espectadores también se produce algo similar, al comparar los medios con su propia experiencia y emitir juicios acerca del realismo de los medios.

Frau-Meigs (2007) presenta una serie de interrogantes que podemos hacernos en el aula para la reflexión acerca de las representaciones de los medios, especialmente hoy en día en donde las fakenews vuelven a interrogar el sentido crítico:

- *El realismo.* ¿Esta producción mediática está destinada a ser realista? ¿Por qué algunas producciones parecen más realistas que otras?
- *Diciendo la verdad.* ¿Cómo pretende decir la verdad sobre el mundo una producción mediática? ¿Cómo trata de parecer auténtica?
- *Presencia y ausencia.* ¿Quiénes están incluidos y excluidos en cada representación del mundo que hacen los medios? ¿Quién habla y quién está silenciado?

- *El sesgo y la objetividad.* ¿Los textos mediáticos suponen opiniones particulares sobre el mundo? ¿Exponen valores morales o políticos?
- *Los estereotipos.* ¿Cómo representan los medios a determinados grupos sociales? ¿Son representaciones precisas las que se realizan?
- *Interpretaciones.* ¿Por qué los públicos aceptan algunas representaciones mediáticas como verdaderas y rechazan otras como falsas?
- *Influencias.* ¿Las representaciones mediáticas afectan nuestras opiniones de determinados grupos sociales o problemas?

Estudiar la representación mediática, por lo tanto, plantea preguntas difíciles acerca de ideologías y valores (Ferrés y Piscitelli, 2012). En algunos casos, estos valores son bastante evidentes y los estudiantes serán conscientes de los mismos, a partir de la producción mediática.

3.3. Comunicadores y educadores trabajando bajo el paraguas de la Educomunicación en el ámbito de Educación Mediática e Informativa

En el campo de la educación mediática, se han ido desarrollando una serie de reflexiones e ideas fundamentales que hay que tener en cuenta en el aula y, seguramente, una de las más importantes es la asunción de que «la socialización de los jóvenes por los medios sociales de comunicación es un fenómeno irreversible» (Frau-Meigs 2011). Numerosos indicios convergen en indicar que en el siglo XXI la ciudadanía adquiere sus conocimientos y valores a través de los medios sociales de comunicación. Esto implica un cambio en la actitud de los diversos actores involucrados en la educación y la comunicación, lo que requiere que los comunicadores deban ser más conscientes de su responsabilidad social y que los educadores tomen en cuenta el peso de los medios en sus prácticas pedagógicas.

Con estos preceptos nació la Educomunicación, en la que la educación y la comunicación se convierten en un binomio indisoluble. Aparici afirma que «los principios pedagógicos y comunicativos de la educomunicación basados en la participación, la autogestión y la comunicación dialógica han sobrevivido a los cambios tecnológicos» (Aparici, 2010: 18).

Por su parte Frau-Meigs (2007, 2011), afirma que, aunque este trabajo solo debe asumirse de forma interdisciplinar y compartida entre las dos disciplinas, la relación entre educadores y comunicadores sigue siendo muy controvertida. Los comunicadores defienden la libertad de expresión por encima de cualquier otro derecho y desconfían de cualquier posible intrusión en sus prácticas comunicativas y en su creatividad. Creen que los medios de comunicación pueden y deben transmitir sus mensajes con toda libertad, sin presiones ni censura. La libertad de expresión es una condición primordial para el desarrollo de la

libertad de conciencia y la independencia individual, siendo la piedra angular de su compromiso.

Tal noción contradice, por su parte, la piedra angular del compromiso de los educadores, que tiene por objeto enseñar a la ciudadanía a controlar el flujo de su expresión y, como consecuencia, a escoger programas apropiados y evaluar sus riesgos. La libertad de expresión es también crucial para ellos, siempre que no incumpla el derecho a la intimidad y la privacidad.

Estas supuestas diferencias de valor entre educadores y comunicadores no deben suponer necesariamente tensión o contradicción. Una actitud conciliadora implica un cierto compromiso de los medios para el respeto de los valores de la educación. Por el contrario, implica que los educadores inicien a los jóvenes para apreciar el precio de la libertad de expresión, así como los derechos y deberes conectados a ella. El equilibrio entre estos dos polos, aunque pueda resultar difícil de mantener, es parte de la responsabilidad social de todo el mundo.

A los profesionales de la comunicación se les pide compromisos activos y positivos, que tiendan a favorecer y difundir mensajes o contenidos para la estimulación intelectual, moral, cognitiva y física de la ciudadanía. No obstante, los compromisos de los medios de comunicación para la educación no terminan aquí. En la medida en que la comunicación puede considerarse como un servicio público, debería cumplir con algunas obligaciones relativas a la educación, teniendo en cuenta que la manera de interpretar estas obligaciones puede variar mucho de un país a otro.

A pesar de todo, como apuntan Marta-Lazo & Grandío (2012: 141), la hibridación es posible de tal modo que «la educomunicación ha permitido crear puentes para aprovechar el potencial del Factor Relacional de la comunicación en la educación y las posibilidades y recursos educativos en el ámbito de la comunicación».

3.4. Estrategias pedagógicas

Existe una variada gama de estrategias pedagógicas que se pueden llevar a cabo de forma individual, en pequeños grupos y/o en gran grupo con toda el aula. Los fundamentos que hay que tener en cuenta en los entornos educativos nos llevan a analizar lo que es importante en el aula y lo que no lo es. Nuestra propuesta pasa por dar importancia a las búsquedas de información con criterios por parte de los docentes y estudiantes, así como realizar análisis crítico y estético (Ferrés y Piscitelli, 2012) de la producción mediática, diseñar estrategias desde la simulación, el análisis textual y la investigación realizada por estudiantes.

El enfoque está eminentemente «centrado en el estudiante», poniendo el énfasis en aquellos que comparten sus propios conocimientos y opiniones y forman sus propias conclusiones respecto a lo que estudian. Se parte de la asunción de

que los estudiantes ya saben algo acerca de los temas que van a ser abordados y de que su conocimiento es válido en sí mismo y un recurso útil para la reflexión.

Asimismo, también hay cosas que los estudiantes no saben y que deben ser enseñadas. Para trabajar lo que saben los estudiantes se usa el diálogo entre pares (Frau-Meigs, 2011, 2017; Aparici, 2010) y para lo nuevo por aprender trabajaremos la búsqueda de información relevante y la metodología de trabajo de la investigación-acción dentro del aula. En definitiva, el aprendizaje en la educación mediática implica una continua negociación entre los conocimientos existentes y los nuevos conocimientos. Desde el prisma del Factor Relacional, el proceso de aprendizaje para la vida, debe de contemplarse desde un marco de relaciones con lo ya sabido (aprendizaje significativo), lo que se aprende (aprendizaje inmediato) y lo que se va a aprender (aprendizaje aplicado) de manera prospectiva (Marta-Lazo & Gabelas, 2016: 141), de lo que se desprenderán métodos como el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje basado en proyectos.

4. Conclusiones

En términos generales, es imposible negar la importancia económica, social y cultural de los medios sociales de comunicación en la era digital, por lo que los argumentos a favor de la educación mediática no son evidentes porque se borran bajo la palabra de «lo digital» sin ver que la mediatización (Hepp, 2013; Hjarvard, 2013) es una gran parte de las culturas de la información que fomentan lo digital. Necesitamos una educación mediática relevante en las vidas de los estudiantes, en particular, y de la sociedad, en general. No debemos ignorar que la brecha entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida cotidiana es alarmantemente amplia y, por tanto, los educadores deben empezar por reconocer, para tomar medidas, que los medios pertenecen a la vida misma. Si creen que los medios sociales de comunicación desempeñan un papel positivo o negativo en la vida de la ciudadanía que se está formando en las escuelas, lo primero que no deben hacer es pretender que no existan o mantenerlos ignorados en el aula.

La alfabetización digital se convierte en el medio de impresión de la educación mediática y en el instrumento fundamental para la participación en la sociedad actual. El Consejo de la Unión Europea lo reconoció en sus conclusiones de mayo 2016, donde se define la competencia digital como algo «que abarca el empleo confidente, creativo y crítico de TICS » y es «un componente crucial de la educación mediática» (*a crucial component of media literacy*)¹. La ciudadanía del siglo XXI necesita estar alfabetizada digitalmente en todos los sistemas simbólicos, necesitando dar un paso más: convertirse en usuarios competentes, lectores críticos y escri-

1 data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf.

tores activos en los medios sociales de comunicación, aumentados por los datos. Esta educación mediática se tiene que considerar como una pedagogía con competencias específicas, un proyecto político y un derecho socio-cultural.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2012). Critical Reading of Media: A Methodological Proposal. [Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica]. *Comunicar*, 39, 101-108. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-10>
- Aparici, R. (2010). Introducción a la educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona, España: Gedisa Editorial, S.A.
- Aparici, R. y Osuna-Acedo, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici (ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona, España: Gedisa Editorial, S.A.
- Aparici, R. y Osuna-Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. DOI: 10.14198/MEDCOM2013.4.2.07
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Buckingham, D. (2011). *Media Literacy: New Directions or Losing our Way? Manifesto for Media Education Symposium*. London, Reino Unido: Royal Institute of British Architects.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012) La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.
- Frau-Meigs, D. (2017). Media and Information Literacy (MIL): Taking the digital social turn for online freedoms and education 3.0. En H. Tumber and S. Waisbord (eds.), *The Routledge Companion to Media and Human Rights*, London: Routledge.
- Frau-Meigs, D. (2011). *Socialisation des jeunes et éducation aux médias*. Toulouse, France: Eres.
- Frau-Meigs, D. (sous la dir.) (2007). *Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris, France: UNESCO (en inglés y francés) <http://www.unesco.org/ci>
- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *Comein, Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 9. <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>
- García-Ruiz, R., Ramírez, A. y Rodríguez, M.M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. [Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora]. *Comunicar*, 43, 15-23. DOI: <https://doi.org/10.3916/C43-201>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hepp, A. (2013). *Cultures of mediatization*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- Hjarvard, S. (2013). *The mediatization of culture and society*. London, Reino Unido: Routledge.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

- Marsh, J. y Elaine, M. (2000). *La alfabetización y la Cultura Popular*. Londres, Reino Unido: Paul Chapman.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas, J.A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor Relacional*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Marta-Lazo, C. y Grandío-Pérez, M. (2012). Critical insights in media literacy research in Spain: educational and political challenges. *Media Studies*, 3(6): 139-151.
- Molina Ríos, J. y Romero Chala, B. (2012). Lectura y escritura de las representaciones sociales: hacia la conformación de una postura crítica en la educación superior. *Revista Enunciación*. 17,1, 149-157.
- Park, G. (2017). Screens are a game changer: How environments influence social capital in the digital era. *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1372028. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1>
- Pérez, M. A., y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XX(39), 25-34.
- Pérez Alcalá, M. S., Ortiz Ortiz, M. G., y Flores Briseño, M. M. (2015). Redes sociales en Educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencia, docencia y tecnología*, (50), 188-206. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162015000100008&lng=en&tlng=en
- Pérez Ortega, I. (2016). Media competency in academic programs: Is there space for educational innovations with information and communication technology?. *Innovación educativa (México, DF)*, 16(70), 61-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000100061&lng=en&tlng=en
- Pinto, M. y Sarmiento, M. (eds.) (1997). *Como Crianças - Contextos e identidades*. Braga, Portugal: CESC-Universidade do Minho.
- Ramírez-Correa, P. y Fuentes-Vega, C. (2015). Factors that affect the formation of networks for collaborative learning: an empirical study conducted at a Chilean university. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 23(3), 341-347. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052015000300003>
- Tyner, K., Gutiérrez, A. y Torrego, A. (2015). «Multialfabetización» Sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y «la cultura del hacer» como revulsivos para una educación continua. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 41-56. <http://hdl.handle.net/10481/37363>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional. Currículum para profesores*. París, Francia: UNESCO.